
MAKAI PÉTER

PROXIMITÍV FELELŐSSÉG ÉS MORÁLPEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Az utóbbi években egy perszonalista alapon álló erkölcsfilozófiai koncepción dolgozom, egy olyan felelősségetikai nézőpontot érvényesítő modellen, melynek központi fogalma a második személyre irányuló ún. *proximitív felelősség*. E vállaltan teleologikus/konzekvencialista, ugyanakkor hangsúlyozottan nem utilitárius szemléletmódnak számos olyan implikációja van, amely (α) kételyeket támaszt a kognitivistá morálpeszichológia *erkölcsi fejlődésről* szóló egyoldalúan *kantiánus* leírásaival szemben; (β) előrevetíti az *morálpedagógiai gyakorlat* hangsúlyai áthelyezésének szükségességét; (γ) továbbá segítséget adhat a jelenleg érvényesülő bizonytalan *módszertani pluralizmus* korrektív megalapozásához, minthogy az erkölcpedagógia módszertani háttere annak függvénye, rendelkezünk-e adekvát elképzelésekkel a gyermek (és tegyük hozzá: a felnőtt személy) morális fejlődésének folyamatáról, annak lehetséges útjairól és formagazdagságáról.

I. Felelős közelség mint normatív igény

A felelősség különböző típusainak osztályozása nehéz feladat, az egyes típusok nem határolódnak el oly világosan a gyakorlati élet során, amiként azt a teoretikus láttatni szeretné. Az általában vett felelősség jelensége összetett szerkezettel rendelkező gyakorlati aktussorozat: olyan cselekedetek sora, amelyen keresztül egy személy *valamiért* vagy *valakiért*, továbbá *valamilyen vonatkozásban* és *módon* felelősséget vállal vagy *elhárítja* azt. Ebbe a struktúrába illeszkednek a felelősség jellegét, típusait, módzatait meghatározó összetevők – mint például a felelősség többé vagy kevésbé világos tudata, kiterjedésének köre, a cselekvés számonkérhetőségi vonatkozásai, a motivációs rendszert előzetesen hangoló ismeretek/habitusok, a cselekvési mező tényleges körülményei, a cselekvő által akarva/akaratlanul realizált következmények, az érintett társas környezet felelősséget tulajdonító vagy azt kétségbe vonó reakciói stb., amelyek végső soron azért nem választhatók el élesen egymástól, mivel hozzárendeltek egy konkrét személy tevékenységéhez, továbbá azokhoz a tényezőkhöz, amelyek azt ilyen vagy olyan formában meghatározzák.

A cselekedet szándékolt következményeiért viselt felelősség feltehetően az egyik legparadigmatikusabb morálfilozófiai felelősségtípus – kapcsolódjon a tett következményeinek utólagos felméréséhez (*retrospektív felelősség*) vagy a végrehajtani szándékozott cselekvés előzetes kiértékeléséhez (*prospektív felelősség*). S az sem véletlen, hogy a modern felelősségetika markánsan

következményetikai (konzekvencialista) jelleget ölt – gondolhatunk itt Max Weber (1988 [1919]) híres különbségtételére, ahol a *felelősség* és az *érzület* más-más ideáltipikus logikát követő morális cselekvéshez vezet, vagy Hans Jonas (2003 [1979]) reális jövőorientálódást követelő felelősségetikájára.

Létezik azonban egy olyan felelősségtípus, amely szigorú értelemben nem a tetteink következménye, ennek ellenére terhel vagy kötelez bennünket. Amely hasonlóképp elválaszthatatlan a cselekvéstől és az ember gyakorlati életétől, ám sokkal inkább a *második személy* helyzetének és a hozzá fűződő viszonyunk jellegének a függvénye. E sajátos típust munkáimban *proximitív* (latin *proximitas* [közelség]) vagy *alternális* (latin *alter* [másik, második]) *felelősség*ként, tulajdonképp egyfajta *gyakorlati figyelem*ként írtam le, amelynek alapját a személy *intencionális* – azaz *tudatos valóságirányultsággal* jellemezhető – aktivitása képezi. Olyan aktivitás ez, amely ható és visszaható jellegű (ún. *transzformatív intencionalitás* – szisztematikusan lásd Makai, 2014). Annál is inkább fontos ez, mivel léteznek olyan álláspontok, amelyek szerint az intencionalitás felől a felelősségi viszony nem ragadható meg adekvát módon.

A *proximitív felelősség* olyan, nem reciprocitásalapú, a viszonyosságon túlmutató logikára épülő gyakorlati aktivitás, törődés és figyelem, amely elkötelezett a másik ember irányában, ilyen módon az *első személy*nek a *második személyre* irányuló személyes, helyettesíthetetlen felelőssége. Jellegéből az alábbi alapsajátságok következnek: (α) a létezés *perszonális* kiteljesedésének, a személy feltárulkozásának alapvető feltétele; a másik ember odaadása és felelősségvállalása nélkül e folyamatok leállnak vagy legalábbis elnehezülnek; (β) a felelősségvállalás e személyes jellegű és közvetlen formája feltehetően minden más morális tartalmat hordozó viszonynak is az alapjaként funkcionál; (γ) végül a személyek közötti *közeledési folyamat* egyik legfontosabb katalizátoráról van szó, azaz a második személy adekvát megközelítésére illetve megfelelő tapasztalatba ágyazott megértésére a gyakorlati figyelem e *felelősséggé* transzponált formája révén, az *érte viselt felelősségen* keresztül nyílik lehetőség.¹

Tulajdonképp a második személyre irányuló gyakorlati figyelem alapozza meg és mélyíti el azt a *közeledési folyamatot*, amely a második személyért viselt felelősség észlelhetőségét biztosítani hivatott, illetve oldja fel azt a távolságot, amely az idegen esetében kizárja a hozzá vezető utak kiépülésének a lehetőségét. Ekkor a felek egy *közös intencionális mezőben tartózkodnak*, amelyben részleges-egyirányú vagy kölcsönös-kétirányú *aktivitás* („figyelem”) érintettjei, s ez az alany számára lehetővé teszi (α) az idegen *második személyként* történő felfogását, továbbá (β) e második személyre vonatkozó gyakorlati figyelem *morális nézőponttá* alakulását.

1 Zygmunt Bauman a (poszt)modern társadalmak morális infrastruktúrájának beható elemzése során a következő tézist fogalmazta meg: a második személyre irányuló elemi (preszociális) felelősség észlelhetősége és intenzitása *fordított arányban* áll a személyek közötti társadalmi távolság növekedésével – legyen ez a távolság fizikai, pszichikai vagy épp szimbolikus etc. alapokon álló distancia (Bauman, 2008 [1989]: 169–200; Bauman, 1994: 62–109).

Az adás egyoldalú logikája szülte közvetlen és aszimmetrikus felelősségi viszony, az első személynek a második személyre irányuló személyes, *feltétlen*, de *nem végtelen felelőssége* olyan alapvető jellegű *morális perspektíva*váltás, amely genetikus alap bármifajta erkölcsi vonatkozással rendelkező jelenség, viszony vagy szabályozó számára – legyen az például a *morális tisztelet* általános, tehát az *idegennel* szemben is kötelező elve, vagy olyan igazságossági norma, amely bizonyos módon a társadalom életének szabályozására hivatott. S pontosan amiatt, mivel az elkötelezett perszonális viszonyokra jellemző *közelségi mező* közvetítésével jöhet létre olyan *tapasztalati élményhorizont*, amely az első személy számára megteremtheti a nézőpontváltás vagy a perspektíva-átvétel *reális* feltételeit, s ilyenformán meghatározó eleme az egyedileg strukturalódó felelősségi alakzatoknak. A *felelős közelség* e sokrétű tapasztalata adott esetben *motivációs energiát* biztosít a kötelezően elvárt viselkedés nyilvánosabb formáihoz.

II. Morálfejlődés kérdőjelekkel

A *normatív etikai elméletek* mindig is hatottak a *morálpedagógiai gondolkodásra* – annak ellenére, hogy olykor szigorú, emberi/pszichikai erőforrásokkal szinte teljesíthetetlen követelményeket állítottak a cselekvő elé. Olyannyira, hogy a modern pedagógiai tudományosság kialakulását megelőző morálpedagógiát némi nagyvonalúsággal e normatív etikák *alkalmazott válfajának* is minősíthetnénk. Ugyanakkor a kortárs morálpedagógiai gondolkodásmódra hatást gyakorló kognitív fejlődéslélektani kutatások háttérében, előfeltevéseiben és tulajdonképp eredményeiben is ott találjuk a *kantiánus erkölcsfilozófiát*, azt a kötelességetikai alapokon álló *morális univerzalizmust*, amely egyike, de korántsem kizárólagos paradigmája a morálról és a morális emberről alkotott normatív felfogásoknak. Erősebben fogalmazva: az elméleti háttér előfeltevései, közelebbről a normatív deontológiai szemléletmód nyomása torzító árnyékot vet a tapasztalati kutatások eredményeire (Campbell–Christopher, 1996). Különösen feltűnő ez akkor, ha eltérő normatív keretekben gondolkodva túlzó egyoldalúságként tekintünk a *kantianizmus* univerzális, formalista, személytelen és racionalista jellegére. Amennyiben figyelembe vennénk azokat a metaetikai kérdéseket, amelyeket a *kantianizmustól* eltérő, ahhoz kritikusán viszonyuló normatív szemléletmódok vetnek fel, akkor a morálpszichológia kínálta tapasztalati eredményekre olyan új fejlődésképek építhetők, amelyek gyökeresen eltérő módon láttatják a különböző készségek kialakulásának vagy adott esetben integrációjának folyamatát (ez utóbbihoz lásd Blasi, 1995), s könnyen lehet, hogy ennek következményeként felül kell vizsgáljuk a morálpedagógiai gyakorlat jellegére és hangsúlyaira vonatkozó elgondolásainkat is.

A *kognitív hipotézis* szerint a *morális ítélőképesség* és *tudatosság* fejlődése empirikusan is vizsgálható párhuzamosságot mutat az értelmi fejlődéssel. E tétel feltehetően igaz, ám az erre ráépülő fejlődési séma számos kérdőjelet felvet. Piaget

és Kohlberg kutatási eredményeit gyakran – hibásan, de nem minden alap nélkül – az egyén morális fejlődése általános leírásaként olvassák. E kognitív megközelítés kritikus egyoldalúsága azonban abban áll, hogy az ítélőképesség fejlődését viszonylag *független módon*, az affektív és a viselkedéses készségek fejlődésétől elkülönítve kezeli. Se a *személy* morális fejlődéséről, se a *személy morális tudata* fejlődéséről nem alkotható azonban hiteles kép, ha nem számolunk e különböző készségek párhuzamos fejlődésével, adott esetben nem vesszük figyelembe a kölcsönös egymásra hatás és integráció lehetőségeit vagy épp korlátait. A szokásos viszonyítási horizontok alapján a kisgyermek több okból korlátozottan cselekvőképes, ám ez korántsem jelenti azt, hogy híján volna a korának megfelelő, aktív morális készségeknek (lásd ehhez például Dunn, 1987; Damon, 1988: 13–29). Legfeljebb e készségek – a célok felől szemlélve – fejletlen módon hatnak vagy integrálatlanok.

Hasonlóképp túlzó egyoldalúság a gyermeki tudat – még általánosabban: a gyermeki lét – *egocentrikusságának* a feltételezése (először Piaget, 1948 [1932]: 13–19). Már az elnevezés is nehézkes/félreérthető, hiszen a gyermeki nézőpont viszonylagosan elsajátított vagy elhatárolt jellege esetében lenne jogunk *egocentrikusságról* beszélni, amely pedig mégiscsak a decentralizáció felé tett első lépések egyike. A decentralizációs képesség egyértelmű kognitív megjelenése 5 éves kor környékére esik, de könnyen lehet, hogy a referenciaszemélyek szándéka felismerésének és mérlegelésének készsége jóval korábbra datálható, arról nem beszélve, hogy az *empatikus készség* már az első életév után aktiválódik, és a közeli személyek lelkiállapotainak átérzése formájában ott áll a decentralizáció háttérében mint motivációs energiával szolgáló affektív diszpozíció. A 3–4 évesek a szerepjátékok során nemcsak azonosítani képesek eltérő nézőpontokat, de feltehetően tekintetbe is veszik azokat.² Ezért is valószínűtlen Kohlberg állítása, aki a serdülőkor kezdetén érvényesülő 3. fejlődési szakaszhoz („The Stage of Mutual Interpersonal Expectations, Relationships, and Conformity”) köti a fiatal közelében élők szándékainak az észlelését (Kohlberg, 1981: 6–28, 409–412).

Továbbá: lehetséges, hogy a tesztek során magukat jól kifejezni képes 8–10 éves iskolások prekonvencionális gondolkodási sémát hordozó – tehát a büntetés/jutalom cselekvésorientáló szerepét egyoldalúan hangsúlyozó – válasszokkal szolgálnak, ám nagyon úgy tűnik, hogy még a jóval fiatalabbak sem

2 Egy pontosan két és fél éves kislány többször megismételt felszólítását („apa, nézd!”) egy olyan térbeli helyzetben, ahol a két személy elhelyezkedéséből következő perspektivikus különbség a vizuális észleletek, a „látottak” tartalmi különbségét valószínűsíti – s a kislány éppen ezért szeretné felhívni rá a szülő figyelmét hol a látott dolog, hol pedig az apja felé fordulva –, nehéz egyszerűen merő szófordulatként, az efféle helyzetekre tanultan alkalmazott nyelvi megnyilatkozásként interpretálni. Természetesen lehetséges: itt egyszerűen a szülő figyelő tekintete átfókuszálására irányuló felhívásról van szó. Ám a háttérben mindenképp érvényesülnie kell annak a perspektivikus különbségre irányuló és még diszkurzív szintre nem emelt kognitív sejtésnek, miszerint, „ő (onnan) nem látja azt, amit én (innen) látok” illetve „ő most épp nem figyel rám, ezért is hívom fel magamra a figyelmét”.

kizárólag prekonvencionális nézőpontból szemlélik a világot. Tapasztaljuk, hogy a 2–4 éves gyerekek olykor ellenállhatatlanul jelentkező igényeik vagy épp reflektálatlanul jelentkező benső bizonytalanságuk ellenére milyen mereven ragaszkodnak a szabályokhoz és a körülöttük lévő tárgyi és szociális világ állandóságához/szabályszerűségéhez – bizonyos referenciális tárgyak/személyek létéhez és identitásához –, s többnyire még a büntetés terhe mellett is igazat mondanak. Mintha csak a *konvencionális fázis* második szakaszában lennének eltekintve attól, hogy a normák elvont, általános értelmű felfogásával nem rendelkeznek. Amennyiben tehát egy 2 éves gyermek viselkedéses jelei alapján feltételezhető, észleli szűk, szociális környezetének bizonyos normatív jellegű elvárásait, adódik a kérdés, milyen értelemben jogos az első két *kohlbergi* szakasz orientációját „prekonvencionálisként” aposztrofálnunk, illetve megfordítva: van-e értelme később „konvencionális” szintről beszélni, ha a gyerek nem észleli és/vagy nem érti a szabályok konstruktív jellegét. Feltehetően a konstrukció funkciójának és egyben korlátainak a belátása komoly kognitív teljesítmény, melynek keletkezése időben sokkal későbbre datálható.

Piaget megfigyelései szerint a kisgyerekek hajlamosak *következményetikai alapon* ítélni mások tetteiről; szemléletük *heteronóm*, s a külsődleges *szülői tekintélyhez* illeszkedik (*Piaget*, 1948: 104–194). A heteronómia egyértelműsége azonban több okból vitatható! Egyrészt a kisgyermekekben erős – hol reflektált, hol egyszerűen csak a szülői közelség érzelmi közegében alapozódó – benső és számos esetben nagyon is *autonóm indíttatás* mutatkozik arra, hogy *büntetésről/jutalomtól függetlenül* igazodjanak a felénk irányuló személyes elvárásokhoz. A kompetenciahatárok feltérképezésének igénye, a felfedezett kompetenciák élménye és öröme erőteljes *benső ösztönző*. S megjegyzendő: a *dac* jelensége is értelmezhetetlen volna azon *benső drive* nélkül, amely adott pillanatban épphogy ellenállhatatlan és uralhatatlan a gyermek számára.

Hansonlóképp *Piagethoz* köthető a gyermekek *kettős erkölcsének* feltételezése, amely a *felnőtt-gyermek* (egyoldalú alkalmazkodás, merev szabályozók), illetve *gyermek-gyermek* (kölcsönös együttműködés, rugalmas szabályozók) interakciók között észlelt különbségek megfigyelésén alapul (*Piaget*, 1948: 326–414). Nem egészen világos azonban, hogy a kortársakból álló gyerekcsoport pszichoszociális dinamikája, közelebbről a szabályok *alakíthatóságának* élménye miféle fejlődési összefüggést mutat az elvi alapú *morális autonómiával*. A felszabadult tevékenységekben, különösen a szabadjátékok során meg tapasztalható önállóság- és kompetenciaélmény feltehetően az autonómia előszobája. Csakhogy az efféle játékok egy része nem vagy csak részben közösségi jellegű. A gyerekekben erős igény mutatkozik nemcsak a közösen, de az egyedül végezhető tevékenységek iránt is, s ezek olykor a szociális környezet „kizárásával” járó összpontosítást igényelnek. A játékoknak típusuktól függően nélkülözhetetlen szerepük van úgy a tevékenységek kognitív irányításának és összehangolásának habitualizációjában, mint a szociális érzék fejlődésében.

Végeredményben a kettős erkölcs leírása mögött az erkölcs egyoldalúan *sociogenetikus* felfogása valószínűsíthető, miközben korántsem zárható ki, hogy velünk született, *apriori morális diszpozíciók* is szerepet játszanak a fejlődés folyamatában.³

Ami pedig a felnőtt-gyermek kapcsolat „egyenlőtlenségét” és „egyoldalúságát” illeti. Nem szabad megfeledkeznünk a szülői *nevelési stílusok* különbözőségéről, és arról az egyszerű tényről, hogy léteznek együttműködésen alapuló játéktípusok és -stílusok a szülő és a gyermek között is. A *szülői szerep* tulajdonképp számos külső és benső faktor eredményezte konstrukció, s a felnőtt jó esetben maga is *tanuló* a gyermekkel való kapcsolatában. Igen valószínű, hogy a szülő-gyermek kapcsolat a felnőtt további morális fejlődésének egy lehetséges útját képviseli. Összefoglalóan: az „autonómia–heteronómia” fogalompár tartalmi terheltsége torzítja a fejlődésfolyamat adekvát leírásának lehetőségét. A tekintélyi szerephez pedig nagyon változatos szülői magatartásmódok rendelhetők hozzá.

Súlyos problémák adódnak akkor is, ha a *fejlődési/fejlesztési cél* felől kíséreljük meg leírni a folyamatot. A kognitív séma itt a lelkiismeret autonómiáját és univerzális elvek szerinti orientációját valószínűsíti. Az egyén az azonosulás során mintegy *emancipálja* magát a társadalmi elvárások és megállapodások nyomásától.⁴ Eredeti formájában a *kantianizmus* szigorú morált követel az egyéntől; az áldozathozatalra, a kötelelességteljesítésre és a morális elvekhez igazodó életvitelre épít, s csak áttételesen van tekintettel a cselekvő alany (ön)kiterjesztésére, céltételező és -megvalósító magatartására. Továbbá a helyes/legális cselekvéshez *morális motivációnak* kell társulnia: az alanynak egyedül *azért/azon (és nem egyéb) megfontolás tudatában* kell megtennie, *amit tesz*, mert az *helyes*, azaz konkrét kötelelességként megfelel a kategorikus imperatívusznak mint erkölcsi elvnek.

Ezen a ponton jól tetten érhető a *kantianizmus* gyengesége. Kétséges ugyanis, hogy a morális tudatosság és az erkölcsi törvény iránti tisztelet önmagában elégséges motiváció-e ahhoz, hogy az egyén meg is tegye azt, amiről azt gondolja – adott esetben egyéb indíttatásaival szemben –, hogy helyes. Formális és személytelen elvek ehhez önmagukban nagy valószínűséggel többnyire nem elégségesek.⁵ Lefordítva a fejlődéslélektan nyelvére: a morális ítéletalkotás

3 Nehéz felmérni, miben is áll a *kettős erkölcs* törékeny egyensúlya. A tekintélyelvű nevelés modern bírálatai mellett újabban komoly veszjelzések fogalmazódnak meg a kortárscsoport és a kortársorientáció egyre erősödő, a szülői szerepet mintegy átvevő vagy épp karanténba helyező befolyásával szemben is (Neufeld–Máté, 2013 [2004]).

4 A lelkiismereti döntéshozatal *tévedhetősége/tévedhetetlensége* súlyos morálfilozófiai kérdéseket implicál; háttérben az egyén elvi meggyőződése és a társadalmilag érvényes normák között fennálló korántsem feszültségmentes viszony áll.

5 Proximális mező hiányában a második személy megközelíthetetlen vagy idegen. Ilyen esetekben az első személynek mindössze a *saját nézőpontja* jogosulatlan kiterjesztése vagy egy *hipotetikus általános nézőpont* felvételére van lehetősége – miként az például Kant kategorikus imperatívusza esetében látható. A kötelezően elvárt, illetve mindenkit megillető morális tisztelet azonban önmagában gyenge, ha nem

képességének fejlettségi szintjéből nem lehet egyértelmű következtetéseket levonni az egyén viselkedésére vonatkozóan, miként a reflektált morális tudatosság vagy az elvi alapokon zajló döntéshozatal sem feltétlen követelménye a morális cselekvésnek, az azt szervező habitusoknak és összetett motivációs struktúráknak. A *morális identitás* nem vagy csak részben annak függvénye, hogy egy serdülő vagy felnőtt milyen meggyőződésbeli *elvekkel* indokolja mások vagy maga előtt a viselkedését, sokkal inkább függ azoktól a *közelségi mezőben* generálódó és bensőleg aktívan feldolgozott tapasztalatoktól, hatásoktól és mintáktól, amelyek egy ilyen esetleges indoklás mögött állnak. Az arisztotelianus hagyományban *phronésis*nek nevezett benső készség kiemelt szerepe itt elvitathatatlan. A normák értelme, az elvek aktualizálása a konkrét cselekvési helyzet tartalmához illeszkedően történik, azaz a morálhoz kötődő készségek és belátások elválaszthatatlanok az alkalmazás praxisától. Hangsúlyoznám azonban a morális elvek *másodlagos, származtatott és instrumentális* jellegét. A morális cselekvés középpontjában a közelségi mező és a második személy áll, s a személy számára nem a normativitás elvi-általános szintjéhez kötve jelennek meg a közvetlen *gyakorlati teendők*. Az általános megkötések legfeljebb behatárolják a lehetséges cselekedetek körét, miközben a morális univerzálék kognitív feldolgozása nem függetleníthető a közelségi tapasztalatok és az efféle közegben indukált hatások jellegétől.

Továbbá: ha a konstruktív tanulás folyamata a személy és környezete között zajló sokoldalú interakció és korreláció függvénye, ahogyan az a *Piaget*-féle szemléletből következik, akkor joggal beszélhetnénk többféle *fejlődési vonal* vagy *selftípus* lehetőségéről, s inkább úgy vetülne fel a kérdés, milyen hatások és benső integrációs folyamatok felelősek a személy morális viselkedésének *koherenciájáért*. Hozzá kell tennem: korántsem biztos a moralitást meghatározó készségek *integrált fejlődése*; különösen a kisgyerekkor vizsgálata során juthatunk arra az elképzelésre, hogy azok *több tengely mentén*, párhuzamosan, de viszonylag *független módon* fejlődnek. Amennyiben ez igaz, a személy morális identitása soha nem lehet egyértelműen koherens; abban az esetben sem, ha önmagát *erkölcsi személyként* kívánja szemlélni. Talán épp belátásaink, indíttatásaink és átérzéseink ilyenén *ellentmondásosságából* és persze a tragikus döntési helyzetek megkerülhetetlenségéből ered bizonyos döntéseink sajátos nehézsége.

állnak mögötte azok a motivációs energiák, amelyek a *felelős közelség* sokrétű tapasztalatában keletkeznek. De igaz ez a morális imperatívuszok iránti tiszteletre is; nem feltétlenül rendelkezik olyan motivációs erővel, amely – egyénileg vagy akár általánosan – elvezethetne a gyakorlati ész morális fordulatához. A morális imperatívuszok („kell”, „legyen”) teljesíthetőségéhez szükséges motivációs bázis a közelségi mezőben keletkező differenciált vonzalmak indikatívuszaiból („van”) következik, s éppen ezért a proximális mezőn túl a normatív szabályozás eltérő, de e közelségi tapasztalattól nem függetleníthető struktúráival és dinamizmusaival kell számolnunk. Minthogy azonban a második személyre irányuló és a gyakorlatban is hatékony motivációt biztosító morális felelősség olykor nehezen kényszeríthető a személyes viszonyok proximális mezőjén túlra, az *elkötelezett viszonyok felelősségalapú etikája* a normativitás szükséges, de feltehetően nem elégséges alapja. Itt azonban tovább kell lépünk az intézmények funkcionálisan differenciált rendje felé.

III. Morálpedagógiai fókusz

Ami a *morálpedagógiai* vonatkozásokat és annak következményeit illeti: az *első három életév* és az óvodai időszak sokkal hangsúlyosabbak a morális fejlődés tekintetében, mint ahogyan az a klasszikus kognitív fejlődési sémákból egyébként következne. Amikor az alapfokú oktatás keretei között elkezdődik az erkölcsstan oktatása – legyen bármennyire változatos az alkalmazott módszertani repertoár –, a gyermek már túl van az életét és morális fejlődését a maga alapjaiban meghatározó egyik legfontosabb időszakán! A morálpedagógiának tehát sokkal tudatosabban és intenzívebben kell jelen lennie a *korai közelségi viszonyok*, az ott érvényesülő hatások és minták kisgyerekkori világában: a szülő-gyermek kapcsolatokban, a családi élet atmoszférájában, az óvodai és a kortársakkal folytatott tevékenységi rendszerekben. S mivel egy emberélet a fogantatással – vagy épp a leendő szülők azt megelőző döntésével – kezdődik, hogy azután tovább folytatódjon a méhen belüli élet és az anya sajátos interakciójával, a terhesgondozói és védőnői rendszert is szükséges bevonni a szülői szerepekre és a gyermekekkel való bánásmódra felkészítés eszközeinek a sorába.

A *morál* („helyes”) nem egy esetben tényleges áldozathozatalt követel a személytől; a *közelség* („jó”) viszont a cselekedetekhez motivációs háttérrel biztosító erő- és örömforrás. Ezért is állítható: a *proximitív viszony* a morális készségek fejlődésének elsőrendű bázisa, amelynek mind pszichológiai, mind pedagógiai tekintetben igen jelentős következményei vannak.

Irodalom

- Bauman, Zygmunt (2008 [1989]): *Modernity and the Holocaust*. Polity, Cambridge.
- Bauman, Zygmunt (1994): *Postmodern Ethics*. Blackwell, Oxford–Cambridge (Massachusetts).
- Blasi, Augusto (1995): Moral Understanding and the Moral Personality: The Process of Moral Integration. In Kurtines, William M.–Gewirtz, Jacob L.: *Moral Development. An Introduction*. Allyn and Bacon, Boston. 229–253.
- Damon, William (1988): *The Moral Child*. The Free Press, New York.
- Damon, William (1999): The Moral Development of Children. In *Scientific American*. 1999/8. 72–78.
- Campbell, Robert L.–Christopher, John Chambers: Moral Development Theory. A Critique of its Kantian Presuppositions. In *Developmental Review*. 1996/3. 1–47.
- Dunn, Judy (1987): The Beginnings of Moral Understanding: Development in the Second Year. In Kagan, Jerome–Lamb, Sharon (ed.): *The Emergence of Morality in Young Children*. The University of Chicago Press, Chicago–London. 91–112.
- Jonas, Hans (2003 [1979]): *Das Prinzip Verantwortung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

- Kohlberg, Lawrence (1981): *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row, San Francisco. (Essays on Moral Development, Volume 1)
- Makai, Péter (2014): *Transzformatív intencionalitás és perszonalista éthosz. Felelősségetikai alapvetés*. Doktori értekezés. Filozófia Doktori Iskola (PTE), Pécs.
- Neufeld, Gordon–Máté, Gábor (2013 [2004]): *A család ereje*. Ford. Leyrer, Ginda. Libri, Budapest.
- Piaget, Jean (1948 [1932]): *The Moral Judgment of the Child*. Transl. Gabain, Marjorie. The Free Press, Glencoe.
- Weber, Max (1988 [1919]): Politik als Beruf. In *Gesammelte politische Schriften*. Hrsg. Winckelmann, Johannes. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen. 505–560.